

A nevelési nézetek kutatása

Módszertani megfontolások

Az ELTE BTK Neveléstudományi Intézetében alakult munkacsoport 2000-től kezdődően a Felsőoktatási Fejlesztési Alap támogatásával végzett kutatást a gyerekek és szüleik, illetve a pedagógusjelöltek neveléssel kapcsolatos elképzeléseinek, értelmezéseinek, hiteinek feltárására. A munka szerves folytatása volt egy korábbi vizsgálatnak, amely a pedagógusok körében folyt, s azt célozta, hogy a tanárok, tanítók pedagógiai tudásának lényeges elemeit ismerjük meg. Már ennek a kutatásnak is szerves része volt a nevelési nézetek vizsgálata, s ennek kapcsán fogalmazódott meg e terület tágabb körben való feltárásának igénye.

Egy korábbi kutatásban (Golnhofer – Nahalka, 2001) a pedagógusok nevelési kérdésekkel kapcsolatos tudását, elképzeléseit, hiteit vizsgáltuk. Ennek szerves folytatásaként egy munkacsoport tagjai – akiknek elemzéseit e szám itt következő tanulmányaiban lehet olvasni – a gyerekek és szüleik, valamint tanár szakos egyetemi hallgatók neveléssel összefüggő elképzeléseivel kapcsolatban végeztek kutatást.

A nevelésről alkotott elképzelések lényegével kapcsolatos eredményeket leíró tanulmányokat olvashatnak a tisztelt érdeklődők. A nevelésről alkotott általános elképzelések (Lénárd Sándor), a nevelési módszerek szemléletmódja (Petriné Feyér Judit), a tanár szakos egyetemi hallgatók felfogása (Szivák Judit), illetve a gyermeki énkép (Réthy Endréné) alkotja e „blokk” témáit, egyben elkülönülő tanulmányait. Az ez után következő beszámolók egy-egy, a munkacsoport által fontosnak tartott, az elemzések témájául kijelölt részterülettel foglalkoznak: a tanuló- és iskolakép jellegzetességeivel (Golnhofer Erzsébet), az iskolával kapcsolatban kialakuló félelmekkel (Rapos Nóra), illetve a tanárképpel (Vámos Ágnes). A tanulmányok, ahogyan természetesen a kutatások eredményei is, összefüggő egészet alkotnak, ezért a leírásban gyakran találkozunk majd az olvasó azzal, hogy a szerzők egymás munkáira utalnak.

A kutatás bemutatása és metodológiai alapjainak tisztázása érdekében két fő kérdést érdemes tisztázni. Egyrészt be kell mutatnunk, hogy az elképzelések, a naív elméletek miért oly fontosak egy adott területen a gondolkodás szerveződésében, illetve a hétköznapi gyakorlat formálásában, másrészt be kell mutatnunk, hogy milyen módon alkalmaztuk e kutatás keretében a kvalitatív vizsgálati stratégiát.

Nevelési nézetek a pedagógiai folyamatokról való gondolkodásban

Kutatásunk tárgya, a nevelési nézetek, elképzelések, hitek, meggyőződések köre ilyen általánosságban csak ritkán szerepel a kutatási témák között. Ennek részben az az oka, hogy meglehetősen nehéz is megragadni ebben az általánosságban, de abból is következik a kutatásokban való megjelenés ritka volta, hogy azok a szemléleti, paradigmaticus keretek, amelyek között egyáltalán a személyes hiteknek, meggyőződéseknek, naív elméleteknek fontos szerep jutott, csak az elmúlt egy-két évtizedben váltak különösen fontossá a pedagógiai vizsgálatokban.

A téma fontosságának felismerése a pedagógia paradigmaváltásával függ össze. Ha az emberek tudásának, készségeinek, attitűdjeinek, általában személyiségüknek a formálódását – a hagyományosnak nevezhető szemléletmód szerint – egyértelműen külső hatásoknak tulajdonítjuk, ha úgy képzeljük, hogy külső tartalmaknak a bevetülése jelenti ezt a formálódást, akkor bármilyen területen kialakuló elképzelések a folyamatok végeredményeiként jelennek meg. E minőségükben is fontosak természetesen, de a kutatás, a fejlesztési folyamatok és a gyakorlat nem számol jelentős mértékben a pedagógiai folyamatokat meghatározó, konstitutív szerepükkel. A megismerési folyamatok objektivisták szemléletmódja nem számol azzal, hogy a kialakult belső struktúrák bármiféle meghatározó, aktív szerepet játszanának magában a megismerésben.

A huszadik század utolsó harmadában megfogalmazódó régi-új ismeretelméleti elképzelések s elsősorban a konstruktívizmus adnak modellt a belső elképzelések, a hitek, a megkonstruált tudás aktív, a megismerési folyamatokat lényegileg meghatározó szerepének értelmezésére. (Glaserfeld, 1995; Nahalka, 2002) Eszerint az új tudás elsajátítása nem egyszerűen a külső információk, hatások asszimilálásával történik, hanem egy aktív feldolgozási folyamatban, konstrukcióval, a belső rendszer akár strukturális sajátosságokat is érintő átalakulásával. Éppen ezért a megismerési folyamat előtt megkonstruált tudás, a már létező, rendszerbe, világképi jelentőségű struktúrákba rendezett előzetes tudás a megismerési folyamat döntő tényezője. Vagyis azok az elképzelések, amelyek kialakultak az elménkben, meghatározó jelentőséggel bírnak a tanulási folyamatokban, ezért megismerésük, velük kapcsolatban adaptív modelleknek a kialakítása a kutatás egyik elsődleges feladata.

Kutatási módszerünk lényege strukturált interjúk felvétele, az interjúk szövegének tartalmi elemzése, a kutatócsoport kooperatív munkája során elméleti modellek kidolgozása volt.

Összesen 68 gyermekkel, a legtöbb esetben mindkét szülőjével, összesen 123 felnőttel, valamint 16 egyetemi, tanár szakos hallgatóval készítettünk interjúkat. A kérdéseket előre elkészítettük, kipróbáltuk, s az interjúk nagy részét felvevő pedagógia –, illetve tanár szakos hallgatókkal megismertettük.

Összefoglalóan tehát azt mondhatjuk, hogy amikor a gyerekek és szüleik, valamint a pedagógusjelölt hallgatók nevelési elképzeléseit vizsgáljuk, akkor nem pusztán a nevelés folyamatában és az életben megoldott feladatok során szerzett tapasztalatok nyomán kialakult, eredményként értelmezhető tudásrendszert, naiv elképzelésrendszert

vizsgálunk, hanem a pedagógiai folyamatokat alapvetően befolyásoló, sőt bizonyos értelemben meghatározó, belső pszichikus struktúrákat. Ez a megfontolás kutatásunk alapvető gyakorlati jelentőségére mutat rá. Hiszen ha a kutatás érdekes, fontos, új felismerésekre vezet, akkor segítségével olyan pedagógiai modellek és folyamatok alakíthatók ki, amelyek a személyiségfejlődés lényegi meghatározó elemeinek formálására képesek.

A kutatás elmélet-, illetve paradigmaalkotó jellege

Kutatásunk célja a nevelési nézetekkel kapcsolatos pedagógiai elméleti rendszer továbbfejlesztése volt. A pedagógiai kutatások – legalábbis a kutatók eredeti szándékait tekintve – nagyon gyakran pozitivisták, az induktív-empirikus felfogásnak megfelelő „technikát” alakítanak ki. A leginkább elfogadott metodológiai gondolkodás szerint az empirikus vizsgálatokban, például interjúk segítségével megfigyeljük, faggatjuk a világot, s abból leszűrve a bennünket érdeklő tényeket, bizonyos következtetéseket fogalmazunk meg, fogalmakat alkotunk, elvonatkoztatunk, általánosítunk, összefüggéseket veszünk észre, törvényszerűségeket fedezünk fel és végül elméleteket, paradigmákat állítunk fel. Kutatá-

sunk metodológiai alapjainak értékelése során bárki úgy gondolhatná, hogy mi is pontosan ezt tettük. Felvettük az interjút, így adott volt a világ megfigyelésére vonatkozóan egy adatrendszerünk, s ezen a talajon megszerveztünk egy absztrakciós folyamatot.

A helyzet azonban éppen ennek az ellenkezője. A kutatás előkészítése során minden résztvevő fejében voltak bizonyos elképzelések a témával kapcsolatban. Ezek irányították a részterületek, a kérdések felvetését, a hipotézisek megfogalmazását, a módszerválasztást, a kérdések kiválasztását és megfogalmazását, az interjúkészítők viselkedését, metakommunikációját, a lejegyzést stb. Kétségtelenül adottak voltak tehát tudásrendszerek, amelyek meghatározták, milyen adatok gyűlnek össze. A folyamat ebben az értelemben deduktív logikájú, s nem a tapasztalatból indul ki.

Azt jelenti-e ez, hogy kutatásunk besorolható a klasszikus deduktív kutatások körébe? Mit érthetünk klasszikus deduktív kutatáson? Azt – modellszerűen –, hogy adott egy gondolkodási rendszer, amelynek segítségével a tudósok adaptív kommunikációt képesek folytatni, ennek a tudásrendszernek vannak bizonyos jól interpretálható, jól leírható következményei, amelyek az objektív valóságra is vonatkoztathatóak. Az objektív valóságot viszont meg lehet vizsgálni az empiria segítségével. Ha azt találjuk, amit elképzelünk, akkor megnyugszunk, esetleg tovább elaboráljuk az elméletet. Ha azt találjuk, hogy korábbi elképzeléseinkkel nem magyarázhatók az eredmények, akkor megkísérelünk új elméleteket kialakítani.

A mi esetünk azonban ezzel sem azonosítható tökéletesen. Be kell ismernünk, hogy a nevelésről kialakított naiv, laikus vagy tudományos felfogásokkal kapcsolatban nincsenek kellően kiforrott elméleteink. Nagyon sok mindent el tudunk mondani erről a jelenséglágról, közben azonban kellően nem meghatározott, ezért könnyen félreérthető fogalmakat használunk, a következtetések sokszor nem bírnak logikai megalapozottsággal, inkább intuitívak. Ahogy az ismeretelméleti szakirodalomban fogalmaznak: ez rosszul vagy gyengén strukturált tudásterület (ill structured domain), amelyben következetesen és explicit módon végigvinni a deduktív logikájú kutatási metodikát jelenleg még lehetetlen.

Ebben a helyzetben a feladat a jelenlegi helyzetenél strukturáltabb, elméletileg megalapozottabb, határozottabb fogalomdefiníciókra épülő elmélet vagy elméletrendszer létrehozása lehet. Vagyis itt paradigmaalkotás volt a feladat. Erre alkalmasak az etnografikus eljárások.

A kutatás kvalitatív jellege

Munkánk kvalitatív kutatás, azonban a kvalitatív kutatás fogalmának értelmezésével kapcsolatban bizonyos sajátosságokat is érvényesítettünk, s ez egyben e metodológiai kérdéskör értelmezésével kapcsolatos vitákat is kiválthat a szakmai közvéleményből.

Kutatási módszerünk lényege strukturált interjúk felvétele, az interjúk szövegének tartalmi elemzése, a kutatócsoport kooperatív munkája során elméleti modellek kidolgozása volt. Összesen 68 gyermekkel, a legtöbb esetben mindkét szülőjével, összesen 123 felnőttel, valamint 16 egyetemi, tanár szakos hallgatóval készítettünk interjút. A kérdéseket előre elkészítettük, kipróbáltuk, s az interjúk nagy részét felvevő pedagógia, illetve tanár szakos hallgatókkal megismertettük.

A feladat tehát az volt, hogy létrehozzunk olyan elméleteket, amelyeknek logikai struktúrája a maiakénál erőteljesebb, kidolgozottabb, s amelyek természetesen jó adaptivitással rendelkeznek, vagyis képesek egy elfogadható szinten magyarázatot adni a tapasztalatokra. Ehhez az empiria segítségét vettük igénybe. Úgy gondoltuk, hogy elméletalkotó munkánkat az segíti a legjobban, ha meglévő elképzeléseink alapján elemezve a valóságban tapasztalható (persze szintén konstruált) jelenségeket a gondolkodási rendszerünkben kiforrotlan elemekre, esetleg ellentmondásokra bukkanunk, s ezek arra késztetnek bennünket, hogy tovább „gyúrjuk” a „munkába vett” konceptuális rendszereket.

Hogyan viszonyul mindez a kvalitatív kutatási metodológiához, annak általánosan elfogadott jellemzőihez? (Szabolcs, 2001) A kvalitatív kutatási metodológiával foglalkozó szakirodalomban – némi leegyszerűsítéssel – lényegében kétféle kutatási tradíciót különböztetnek meg. Az egyiket rendszerint pozitívista megközelítésként aposztrofálják, míg a másik tradíció az újabb, a társadalomtudományi kutatások szellemének inkább megfelelő, ez az etnografikus vagy kvalitatív kutatási metodológia. A kérdéssel foglalkozók nagy többsége e tradíciókat elkülöníti aszerint, hogy az egyik matematikai segédeszközöket, kvantitatív jellemzőket használ, a másik nem. Míg az egyik statisztikai leírásokra törekszik, ez a metodika a másokban nem kap szerepet. Míg az egyik deduktív logikára épül, addig a másik a kutatás induktív útjait használja. Míg az egyik objektívista módon viszonyul a megismerés kérdéseihez, addig a másik nem. Míg az egyik célja általános tételek megfogalmazása, addig a másik erre nem törekszik, megelégszik az egyedi jelenségek leírásával. Ezzel a megkülönböztetéssel van nekünk jelentős problémánk, s így saját kutatásunknak e koordináta-rendszerben való elhelyezése is problematikus. De nézzük a részleteket.

Vajon a kutatási metodológia tekintetében a kvantitatív-kvalitatív megkülönböztetés releváns-e? Ha csak annyit mondunk, hogy vannak kutatások, amelyek empirikus részükben a leírások, a magyarázatok, az okfejtések során számokat használnak, s vannak olyanok, amelyek ezzel szemben nem számokat, hanem minőségi kategóriákat, akkor ilyen megkülönböztetés természetesen lehetséges, haszna azonban meglehetősen kétséges. Számokat akkor használunk egy kutatásban, ha a benne szereplő tárgyakat, jelenségeket stb. valamely lényeges sajátosságuk alapján számokkal is jellemezhetjük. Ez egy hozzárendelés, amely a gyakorlatban a mérés segítségével realizálódik. Természetesen a számok használata egyáltalán nem szükségszerű. A lényeg csak annyi, hogy valamely halmaz elemeit rendeljük hozzá a vizsgált objektumokhoz, hogy világosabban láthassuk a jelenségek jelentkezését vagy nem jelentkezését. A lényeg tehát abban van, hogy az empirikus kutatás során történik mérés, ami nem feltétlenül számok használatát jelenti.

Van-e azonban olyan kutatás, amely nem mérés, amelyben a szereplő objektumokhoz nem rendelünk hozzá semmit? Szerintünk nincs. A leírást tekintik sokan olyan eljárásnak, amely nem mérés, amelyben nem szerepelnek számok. Az lehet, hogy számok nem szerepelnek (bár nem értjük, miért kellene kizárni egy leírásból a számokat), de a leírás akkor sem tudja elkerülni azt, hogy mérés legyen. A kutató a megfigyelt objektumokat kategóriákba sorolja, megnevezi, értékeli, mert különben képtelen lenne más elemekkel való kapcsolataikat tisztázni. Enélkül a megfigyelés eredményeinek rögzítése, a leírás pusztán összefüggéstelen adathalmaz lenne, semmiféle kapcsolatot nem lehetne látni benne.

A pozitívizmus már eredetileg is a 19. században, de különösen a 20. századi neopozitívista, logikai pozitívista megjelenési formáiban erősen az induktív-empirista kutatási logika híve, vagyis érthetetlen, hogy a kvalitatív és a kvantitatív kutatási metodikák közt éles határvonalat húzni akarók miért gondolják, hogy a pozitívista kutatási hagyományok egyben azok, amelyek deduktív logikára épülnek. Nem megyünk bele e ponton a pozitívista felfogás kritikájába, a modern tudományelméletek ellentétes kiindulópontjai közismertek. A modern tudományelméletek a tudomány működését elméletirányítottnak tartják, az induktív logikát nem tartják követendőnek, de valójában még csak követhetőnek sem. (lásd például: Forrai – Szegedi, 1999)

Egy következő fontos kérdés, hogy vajon a kutatások során akarunk-e valamilyen általánossággal bíró következtetéseket megfogalmazni. Ahogy sokszor érvelnek a kvalitatív kutatási metodológia hívei, az ilyen vizsgálatok során nem cél általános tételek kimondása, nem cél az általánosítás.

Minden a feltett kérdésen múlik. Ha például valakit az érdekel, hogy a jelenlegi magyar oktatási rendszerben miképpen írható le a tartalmi irányítási rendszer, akkor olyan kutatást végez (lehet, hogy tele számokkal), amelyben nem merül fel az általánosítás

íránti igény. De lehet, hogy ezt a tudást valaki fel akarja használni arra, hogy általában a társadalomban működő, az iskolai oktatás tartalmát meghatározó folyamatokról mondjon valamit. Ekkor már felmerül annak a kérdése, hogy milyen általánossággal rendelkezik az a megállapítás, ami a kutatás végeredménye lesz.

Az általánosíthatóság problémája összefügg azzal, hogy statisztikai vizsgálatokat folytatunk vagy sem. A tudományos diszciplínákban számos olyan esetről tudunk, amikor nagyon kevés vagy akár csak egyetlenegy eset vizsgálata alapján vontak le következtetéseket. Amikor egyedeken folytatunk vizsgálatot, akkor általában egy nagyobb – lehet, hogy még meg sem szervezett – kutatási program részeként végezzük az elemzést, egy későbbi kutatásban ki fog derülni, milyen általános részeként jelenik meg a mostani kutatásunk tárgya. Ezért a statisztikai módszerek használata vagy nem használata nem alapvető metodológiai kérdés, nem lehet választóvonal jelentős mértékben eltérő kutatási tradíciók között, hanem józan, gyakorlati mérlegelés kérdése.

A kvalitatív kutatások hívei határozott ismeretelméleti választóvonalat húznak saját kutatásmetodológiai elképzeléseik és a pozitivista tudomány szemlélet vagy kvantitatív kutatások közé. Eszerint míg a pozitivista hagyomány egy objektivista szemléletmódot képvisel, addig a kvalitatív kutatási tradícióban egy nem objektivista ismeretelméleti felfogás a meghatározó. Nem a valóságot kutatjuk – így a kvalitatív kutatások hívei –, hiszen a valóságot a tapasztalati világ formájában magunk konstruáljuk meg, azt kutatjuk, mert csak azt vagyunk képesek elérni. Így a kutató személye nem választható el a kutatás tárgyától, a kutatás nem lehet szenvtelen, nem is kell törekedni rá. A kutatások a kutató részvételével, a kutató és a kutatás tárgya közötti interakcióban zajlanak. Magunk ezt a felfogást elfogadjuk. Az etnográfiai, a hermeneutikai kutatásmetodológiák ismeretelméleti kiindulópontjaival egyetértünk, s úgy látjuk, hogy azok lényegében azonosak a konstruktivista ismeretelmélet tételeivel. A határozottan pesszimista álláspont azonban nem meríti ki a konstruktivizmus mondanivalóját. Minden tudás valamilyen adaptivitással rendelkezik. A létrejött tudás a személyben (az egyes kutatóban) valamilyen mértékben alkalmas a tapasztalati világ jelenségeinek magyarázatára, előrejelzésére, a kommunikációra s ezekkel együtt a cselekvés irányítására, s ez határozza meg további sorsát.

Mindezek azonban nem a kvalitatív kutatások sajátjai. A legmodernebb fizikai kutatások is ezzel a logikával folynak, amit mi sem támaszt alá jobban, mint hogy a természettudósok szívesen beszélnek modellekről, amelyek logikailag kidolgozandók, s amelyeknek a használhatóságát a gyakorlat mérheti le.

A kutatásokat mindenáron két nagy csoportba osztani akarók tehát megkísérelték a következő dimenziók mentén elvégezni a kettéválasztást:

(1) Kvalitatív	–	Kvantitatív
(2) Statisztikai módszereket használó	–	Statisztikai eljárásokat nem alkalmazó
(3) Induktív	–	Deduktív
(4) Objektivista	–	Nem objektivista
(5) Általános tételek kimondása a feladat	–	Nem kívánunk általánosítani

A fentiekben igyekeztünk alátámasztani, hogy ezeknek a többsége hamis alternatívát jelent. Van kvantitatív, statisztikai eszközöket nem alkalmazó, deduktív, nem objektivista, általános tételekre törekvő kutatás. További variációkat is mondhatnánk, szinte azt mondhatjuk, hogy az öt dimenzió esetén valamelyik alternatívát választva mind a 32 lehetséges kombinációra tudnánk példát mondani. Magunk nem hisszük, hogy egy kutatás lehet objektív, illetve azt sem, hogy létezik induktív kutatás, de más kutatók hihetnek ebben, s ilyekezhettek objektivista vagy/és induktív kutatási metodológiát kialakítani. De a fontos az, hogy különböző kutatásmetodikai paradigmák az első, a második s az ötödik dimenzió segítségével nem jelölhetők ki. A harmadik és a negyedik dimenzió azonban – szerintünk – alkalmas erre. Magunk úgy látjuk, hogy valóban kétféle kutatás-

metodológia van, egy induktív-empirista és egy konstruktivista (vagy kuhni, vagy az elmélet meghatározó szerepét valló, mindegy, hogy hívjuk). Ezen belül a kutatások lehetnek mindkét paradigmában kvalitatívak vagy kvantitatívak, statisztikai eszközöket használók vagy nem használók, illetve lehetnek általános, sok tárgyra (jelenségre stb.) kimondható tételekre jutók vagy egyedekre vonatkozók.

Az etnográfusok, az antropológusok, a hermeneutikusok tehát nem fedeztek fel új kutatásmetodikát, nem alkották meg a kutatás új paradigmáját, legfőljebb segítették a nem objektivistá kutatásmetodika kialakulását, fejlődését. Amiben azonban nagy hatásuk volt és még inkább lehet, az a módszerek megalkotása. (lásd részletesebben: Szaboles, 2001) A módszerek rendkívül jók, mert olyan béklyóktól szabadítanak meg bennünket, amelyek nagyon merevvé teszik még ma is bizonyos területeken a kutatást. A társadalomtudományi területeken általában nem kellően kimunkált, ahogy fentebb már jellemeztük, rosszul strukturált tudásterületekkel, tudományos elméletekkel találkozunk. A mi szere-

Modellépítésre van szükség, amelyben azonban segíthet az empiria is. Az empiriához fordulva ugyanis explicitebbé és kidolgozottabbá tehetjük meglévő elméleteinket, illetve növelhetjük a valószínűségét (részben éppen az explicitebbé és kidolgozottabbá tétellel) az új gondolatok felvetődésének, illetve a paradigmaváltásoknak. Erre nagyon jók az etnografikus módszerek, mert a lehető legjobban stimulálják ezt a gondolkodást. Kevésbé kötött, kevésbé szigorú szabályrendszerük ad olyan szabadságot a gondolatnak, amelyre éppen e munka során van szüksége.

tett pedagógiánk az összes elméletével, teljes paradigmarendszerével egyelőre „ill structured domain”-nek, rosszul, gyengén strukturált tudásterületnek tekinthető.

Ebben a helyzetben óriási jelentősége van a gondolkodásnak és a kommunikációnak. Jól formált elméletek gondolkodás segítségével jönnek létre, nem várhatjuk, hogy alkalmas empirikus tapasztalatszerzés majd „ingyen” szállítja nekünk az új elméletek struktúráját. Modellépítésre van szükség, amelyben azonban segíthet az empiria is. Az empiriához fordulva ugyanis explicitebbé és kidolgozottabbá tehetjük meglévő elméleteinket, illetve növelhetjük a valószínűségét (részben éppen az explicitebbé és kidolgozottabbá tétellel) az új gondolatok felvetődésének, illetve a paradigmaváltásoknak. Erre nagyon jók az etnografikus módszerek, mert a lehető legjobban stimulálják ezt a gondolkodást. Kevésbé kötött, kevésbé szigorú szabályrendszerük ad olyan szabadságot a gon-

dolatnak, amilyenre éppen e munka során van szüksége.

A kvalitatív kutatási metodológia érvényesítése

Saját kutatásunkban ezeket az elveket a következőképpen érvényesítettük. A kutatás legfőbb módszerbeli eleme az interjúk felvétele volt. A módszer választásában az vezetett bennünket, hogy a kötött kérdések lehetővé teszik, hogy minden, az előzetes elképzeléseinkben fontos szerepet kapó téma szerepeljen, ugyanakkor a kérdések kapcsán az interjúalanyok és az interjúkészítők közt kialakuló szabad kommunikáció számos részinformációval, megfontolással, a belső struktúrák működésének határozott jeleivel szolgálhat számunkra.

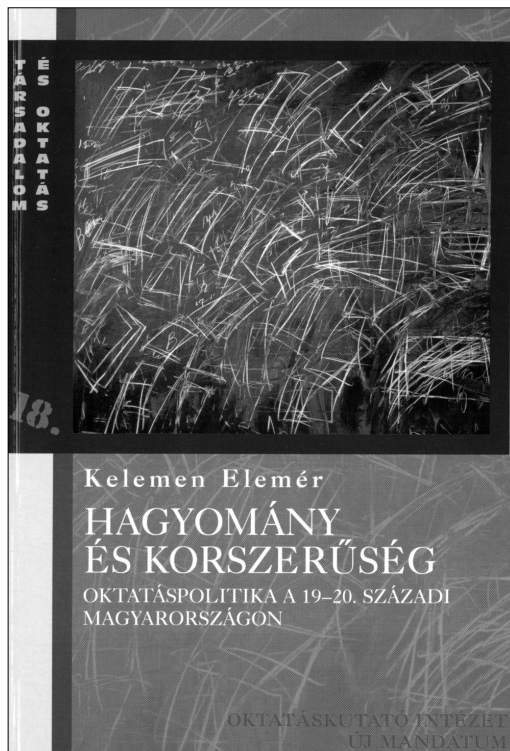
Az interjúk elkészülte után intenzív kommunikációt kezdtünk a témáról a kész interjúszövegek felhasználásával. A kutatócsoport megbeszélései rendkívül hasznosak voltak. Ezt egy időben az „értekezlet” formális megvalósulásaként kezeltük, s funkciójának azt tekintettük, hogy bizonyos gyakorlati kérdésekben döntünk, illetve bizonyos szakmai javaslatokat megvitassunk, hogy a javaslat készítője még jobb előfeltételekkel folytathas-

sa a munkáját. Az utóbbi funkció érvényesülése során vehettük észre, hogy ezek a viták egyben új gondolatokhoz is vezettek, vagy segítettek elaborálni a meglévő elképzeléseket (mert meg kellett azokat fogalmazni, s a vitában meg kellett védeni az álláspontokat). Ezt a funkciót a későbbiekben kiteljesítettük és „intézményessé” tettük.

Az itt következő kutatási beszámolók csak a lényegre térhetnek ki. Kutatócsoportunk feladata olyan részletes kutatási beszámoló, kötet létrehozása, amelyben számos, az itt szereplőkön túlmenő kutatási eredményt szeretnénk közkinccsá tenni, illetve ebben a kötetben lesz majd alkalmunk a finomabb elemzéseket is elvégezni azokban az esetekben is, amelyekben e rövidített beszámolók révén csak éppen hogy jelezni tudtunk bizonyos összefüggéseket.

Irodalom

- Forrai Gábor – Szegedi Péter (1991): *Tudományfilozófia. Szöveggyűjtemény.* Áron Kiadó, Budapest.
 Glasersfeld, E. v. (1995): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning.* The Palmer Press, London – Washington D. C.
 Golnhofér Erzsébet – Nahalka István (2001): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.



Az OKI és az Új Mandátum Kiadó könyveiből